

ENTRE DIPLOMAS E TETOS DE VIDRO: O SABER FORMAL E OS LIMITES DO LOGOS NA FORMAÇÃO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEA

BETWEEN DIPLOMAS AND GLASS CEILINGS: FORMAL KNOWLEDGE AND
THE LIMITS OF LOGOS IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL FORMATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 30/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780120450](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780120450)

Wibison Menezes Silva¹

Camila de Souza da Silva²

Luísa Fabiola Flores Souza³

Madson Fernandes de Melo Junior⁴

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos⁵

RESUMO

O presente artigo analisa criticamente a relação entre certificação acadêmica e formação efetiva do pensamento no contexto da educação contemporânea. Partindo da tradição filosófica grega, especialmente da concepção platônica de *logos* como princípio estruturante do conhecimento, discute-se em que medida a obtenção de diplomas corresponde, de fato, à constituição do saber enquanto exercício crítico, reflexivo e justificativo da razão. A metáfora dos “tetos de vidro” é reinterpretada em chave epistemológica para designar limites invisíveis que se instauram no interior do próprio processo educativo, permitindo a progressão formal dos sujeitos no sistema de ensino, mas restringindo a profundidade de sua formação intelectual. O estudo articula a filosofia de Platão com a teoria sociológica de Bourdieu (1998) e, subsidiariamente, com a análise foucaultiana dos regimes de verdade, a fim de demonstrar que o diploma pode operar como forma de capital simbólico cuja eficácia social tende, em determinadas circunstâncias, a obscurecer a distinção entre titulação e saber efetivo. Conclui-se que a superação dos “tetos de vidro” epistemológicos exige uma reorientação das práticas educativas, recolocando o *logos* no centro da formação e compreendendo o diploma como consequência, e não substituto, do exercício autêntico do pensamento.

Palavras-chave: *logos*; formação; certificação acadêmica; Platão; educação contemporânea.

ABSTRACT

This article critically analyzes the relationship between academic certification and effective formation of thought in the context of contemporary education. Starting from the Greek philosophical tradition, especially from the Platonic conception of *logos* as a

structuring principle of knowledge, it is discussed to what extent the attainment of diplomas corresponds, in fact, to the constitution of knowledge as a critical, reflective and justifying exercise of reason. The metaphor of the "glass ceilings" is reinterpreted in an epistemological key to designate invisible limits that are established within the educational process itself, allowing the formal progression of the subjects in the education system, but restricting the depth of their intellectual formation. The study articulates Plato's philosophy with the sociological theory of Pierre Bourdieu (1998) and, secondarily, with the Foucauldian analysis of truth regimes, in order to demonstrate that the diploma can operate as a form of symbolic capital whose social efficacy tends, in certain circumstances, to obscure the distinction between titling and effective knowledge. It is concluded that overcoming the epistemological "glass ceilings" requires a reorientation of educational practices, placing the *logos* at the center of education and understanding the diploma as a consequence, and not a substitute, of the authentic exercise of thought.

Keywords: *logos*; formation; academic certification; Plato; contemporary education.

1. INTRODUÇÃO

Em contextos contemporâneos marcados pela centralidade da educação formal como via privilegiada de ascensão intelectual e profissional, o diploma universitário consolidou-se como um dos principais signos de legitimação do saber. A certificação acadêmica, nesse cenário, não apenas atesta a conclusão de um percurso formativo, mas também opera como marcador simbólico de competência, autoridade e reconhecimento social. Contudo, tal equivalência entre diplomação e saber, frequentemente tomada

como evidente, revela-se problemática quando confrontada com a experiência concreta dos processos formativos e com a própria natureza do conhecimento enquanto exercício vivo do pensamento.

A metáfora dos “tetos de vidro”, tradicionalmente empregada para designar limites invisíveis que restringem processos de ascensão e desenvolvimento, é aqui reinterpretada em chave epistemológica e filosófica. Em vez de remeter a obstáculos externos de ordem social ou institucional, a expressão passa a designar barreiras sutis que se instauram no interior do próprio processo educativo, permitindo a progressão formal dos sujeitos no sistema de ensino, mas restringindo a profundidade de sua formação intelectual. Entre a obtenção do diploma e a efetiva constituição do pensamento, abre-se, assim, um intervalo crítico que exige investigação.

Desde a tradição filosófica grega, especialmente na obra de Platão, o *logoslogos* (λόγος) não se reduz a um simples instrumento de comunicação nem a um acúmulo de conteúdos discursivos. Trata-se, antes, do princípio racional que torna possível a inteligibilidade do real, a articulação do pensamento e a justificação do conhecimento. Em íntima relação com a busca da verdade (*alétheia*, ἀλήθεια), o *logoslogos* distingue o saber (*epistēmē*, ἐπιστήμη) da mera opinião (*dóxa*, δόξα), constituindo-se como condição fundamental da atividade filosófica.

Nos diálogos platônicos, o processo educativo não se confunde com a transmissão passiva de informações, mas implica uma transformação radical do sujeito mediante o exercício dialético, no qual o questionamento e a refutação (*élenchos*, ἔλεγχος) ocupam papel central. No *Teeteto*, ao discutir a natureza do conhecimento, lê-se que a opinião verdadeira, quando desprovida de *logoslogos*,

não pode ser considerada conhecimento (Platão, *Teeteto*, 201c-d, 2011). O saber exige, portanto, a capacidade de dar razão (*logon didónai*), isto é, justificar racionalmente aquilo que se afirma.

Essa compreensão é reforçada na *República*, particularmente na alegoria da caverna, em que a educação é descrita como processo de conversão da alma (*periagōgē*) em direção ao inteligível. Como afirma Platão, “a educação não é o que alguns proclamam que ela seja [...] não consiste em introduzir a visão na alma, mas em orientá-la para o que deve ver” (Platão, *República*, VII, 518c, 2001, p. 275). A formação, nessa perspectiva, não corresponde à acumulação de informações certificáveis, mas à reorientação interior do sujeito, permitindo-lhe participar mais plenamente do exercício do pensamento.

Essa concepção aproxima-se de interpretações contemporâneas da filosofia como prática formativa. Para Pierre Hadot (2014), a filosofia antiga constitui, antes de tudo, uma maneira de viver, na qual o pensamento se traduz em exercício espiritual e transformação de si. Tal leitura reforça a hipótese central deste artigo: o verdadeiro saber não se reduz à posse de conteúdos ou títulos, mas implica uma experiência formativa que transforma o modo de pensar e de se relacionar com o conhecimento.

No interior das instituições educacionais contemporâneas, contudo, observa-se uma progressiva dissociação entre essa dimensão formativa do *logos* e as dinâmicas que regulam a obtenção de diplomas. No caso da educação superior, em seu processo de expansão, a padronização curricular e a burocratização dos processos avaliativos contribuíram para consolidar uma lógica em que o êxito acadêmico é medido prioritariamente pela conclusão

formal de etapas, muitas vezes desvinculadas da efetiva apropriação crítica do conhecimento. Nesse contexto, o diploma tende a converter-se em fim em si mesmo, deslocando o eixo da educação da formação para a certificação.

A partir da sociologia de Bourdieu (1998), o diploma pode ser compreendido como forma de capital simbólico, cuja eficácia decorre do reconhecimento social institucionalizado. Como afirma o autor, “o título escolar é uma espécie de moeda que garante a seus detentores um valor convencional, constante e juridicamente garantido” (Bourdieu, 1998, p. 79). O diploma, portanto, não apenas certifica percursos acadêmicos, mas também produz distinção e legitimidade social.

Todavia, essa dimensão simbólica pode obscurecer a diferença entre titulação e efetiva constituição do saber. Ao privilegiar a lógica da certificação, o sistema educacional corre o risco de produzir aquilo que, em termos platônicos, pode ser compreendido como uma forma sofisticada de *dóxa*: uma aparência de saber socialmente reconhecida, mas não necessariamente sustentada pelo exercício rigoroso do *logos*. A tensão entre parecer saber e efetivamente saber, já tematizada por Platão, reaparece, assim, sob novas configurações no interior da educação contemporânea.

Diante desse quadro, tornam-se centrais as seguintes questões: o que significa, afinal, formar-se? Em que medida a obtenção de diplomas corresponde à constituição efetiva do pensamento? Quais limites invisíveis se interpõem entre a progressão institucional e a realização do saber? Tais perguntas não dizem respeito apenas à organização dos sistemas educacionais, mas à própria possibilidade

de constituição de sujeitos capazes de pensar, argumentar e produzir conhecimento de forma autônoma.

Este artigo tem por objetivo analisar criticamente a relação entre certificação acadêmica e formação do pensamento, investigando a premissa de que a educação contemporânea, ao privilegiar a lógica da titulação, instaura “tetos de vidro” epistemológicos que limitam a constituição do *logos*. Para tanto, mobiliza-se um referencial teórico que articula a filosofia platônica, a sociologia da educação de Bourdieu (1998) e, subsidiariamente, a reflexão foucaultiana sobre os regimes de verdade.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza teórico-hermenêutica. O estudo fundamenta-se na análise de fontes primárias da tradição platônica, especialmente *Teeteto*, *República* e *Sofista*, bem como em obras de teoria social e filosofia da educação. Busca-se, assim, interpretar conceitualmente as tensões entre formação, certificação e produção do saber, evidenciando os limites epistemológicos que atravessam o processo educativo contemporâneo.

Portanto, o desenvolvimento deste artigo organiza-se em três momentos complementares e interdependentes. Inicialmente, examina-se o conceito de *logos* (λόγος) como fundamento do saber na tradição filosófica platônica, evidenciando sua função na distinção entre conhecimento e opinião, bem como sua centralidade no processo formativo. Em seguida, analisa-se a lógica da certificação acadêmica à luz da sociologia da educação de Bourdieu (1998), destacando o diploma como forma de capital simbólico e como mecanismo de legitimação social do saber. Por

fim, discute-se a ruptura entre diploma e formação, com o objetivo de explicitar os limites epistemológicos que atravessam a educação contemporânea e de demonstrar que a superação dos “tetos de vidro” epistemológicos exige a revalorização do logos como princípio estruturante da experiência educativa.

2. O LOGOS (ΛΟΓΟΣ) COMO FUNDAMENTO DO SABER

A compreensão do saber no interior da tradição filosófica grega encontra no conceito de logos (λόγος) um de seus princípios estruturantes mais decisivos. Longe de se restringir ao sentido moderno de “discurso” ou “linguagem”, o termo designa, no horizonte da filosofia clássica, a capacidade racional de articular, distinguir, justificar e tornar inteligível aquilo que se pensa e se afirma. Conforme observa Jaeger (2013, p. 27), “a cultura grega compreendeu a formação (paideía, παιδεία) como processo de modelagem espiritual do ser humano por meio do exercício da razão”. Nesse contexto, o logos constitui o princípio que ordena o pensamento e orienta a busca da verdade.

Em Platão, o logos (λόγος) adquire estatuto epistemológico central, pois é ele que distingue o verdadeiro conhecimento (epistēmē, ἐπιστήμη) da simples opinião (dóxa, δόξα). No Teeteto, ao examinar a natureza do conhecimento, Sócrates mostra que nem mesmo a opinião verdadeira basta para caracterizar o saber, caso não seja acompanhada da capacidade de justificá-la racionalmente. O filósofo afirma que “a opinião verdadeira acompanhada de logos é conhecimento” (Platão, 2011, p. 187). Essa formulação, situada em Teeteto 201c-d, estabelece que conhecer implica não apenas acertar, mas ser capaz de dar razão (logon didónai) daquilo que se afirma.

A exigência de *logon didónai* evidencia que o conhecimento, na tradição platônica, não se reduz à acumulação de informações ou à repetição de conteúdos, mas envolve uma atividade reflexiva e justificadora do pensamento. Como observa Trindade Santos (2011, p. 48), “a epistemologia platônica está intrinsecamente vinculada à estrutura racional do discurso, de modo que o saber só se constitui quando o pensamento é capaz de explicitar as razões que sustentam suas afirmações”. O *logos*, nesse sentido, não é um elemento acessório do conhecimento, mas sua própria condição de possibilidade.

Essa compreensão adquire maior profundidade no diálogo *Sofista*, em que Platão examina a natureza do discurso e sua relação com o ser e o não-ser. O Estrangeiro de Eleia afirma que o discurso (*logos*) surge da combinação (*symploké*, *συμπλοκή*) entre nomes e verbos (Platão, 2011, p. 231). Tal definição, presente em *Sofista* 262c, mostra que o *logos* é essencialmente relacional: ele articula elementos distintos em uma estrutura significativa, tornando possível tanto a verdade quanto o erro. O conhecimento passa, assim, a depender da capacidade de estabelecer relações, distinguir diferenças e ordenar racionalmente a experiência.

Segundo Notomi (1999, p. 233), “o *Sofista* representa o momento em que Platão oferece uma teoria madura do discurso, concebendo o *logos* como fundamento simultâneo da ontologia, da epistemologia e da dialética”. O pensamento verdadeiro torna-se possível porque o discurso é capaz de refletir a estrutura relacional do ser. Desse modo, conhecer significa apreender as conexões internas que articulam a realidade, e não apenas memorizar informações isoladas.

A relação entre logos e formação encontra sua expressão mais emblemática na alegoria da caverna, no Livro VII da República. Nesse contexto, Platão define a educação como conversão da alma (periagōgē, περιαγωγή) em direção ao inteligível. Como afirma o filósofo, a educação “não consiste em introduzir a visão na alma, mas em orientá-la para o que deve ver” (Platão, 2001, p. 275). Essa passagem (518c-d) indica que formar-se não significa receber conteúdos prontos, mas transformar a própria maneira de pensar e perceber a realidade.

Essa interpretação é aprofundada por Hadot (2014, p. 83), para quem “a filosofia antiga constitui um modo de vida e um conjunto de exercícios espirituais destinados à transformação do sujeito”. A atividade filosófica não se limita à elaboração teórica, mas envolve um trabalho de autoconstituição racional. Aplicada ao contexto educacional, essa perspectiva reforça a ideia de que a formação autêntica exige interiorização crítica do saber e reorganização do pensamento, e não apenas aquisição de informações ou obtenção de títulos.

À luz dessas considerações, torna-se possível estabelecer uma distinção decisiva entre informação e formação. A informação pode ser transmitida, armazenada e certificada; a formação, por sua vez, implica modificação estrutural do sujeito e desenvolvimento da autonomia intelectual. Como observa Biesta (2020, p. 42), “a finalidade mais profunda da educação reside na constituição de sujeitos capazes de existir no mundo de maneira crítica e responsável”. O saber, portanto, não pode ser reduzido a conteúdos mensuráveis, mas deve ser compreendido como exercício vivo do pensamento.

Quando essa perspectiva é deslocada para a educação contemporânea, emerge uma tensão fundamental. Embora as instituições de ensino continuem a se apresentar como espaços de produção e transmissão do conhecimento, suas práticas frequentemente privilegiam a dimensão informacional em detrimento da formação efetiva do pensamento. A centralidade de avaliações padronizadas, créditos, cargas horárias e certificações tende a favorecer uma relação instrumental com o saber, na qual o logos é subordinado à lógica do desempenho e da validação formal.

Nesse contexto, torna-se possível compreender o surgimento de limites epistemológicos invisíveis no interior do próprio processo educativo. O estudante pode avançar institucionalmente, cumprir todas as exigências curriculares e obter diplomas sem necessariamente desenvolver a capacidade de justificar, problematizar e reconstruir criticamente aquilo que aprende. O percurso acadêmico, embora formalmente exitoso, pode permanecer no nível da dóxa, isto é, de uma aparência de saber socialmente legitimada, mas ainda insuficientemente fundamentada.

A partir dessa perspectiva, a metáfora dos “tetos de vidro” adquire plena densidade filosófica. Ela designa obstáculos sutis que não impedem a progressão formal, mas limitam a profundidade da formação intelectual. O diploma, nesse caso, pode funcionar simultaneamente como sinal de êxito e como mecanismo de ocultação da possível fragilidade do processo formativo. A certificação passa a operar como reconhecimento institucional do percurso, sem garantir, por si só, a constituição efetiva do logos.

Desse modo, a tradição platônica permite compreender que o saber autêntico exige muito mais do que a posse de informações ou o acúmulo de títulos. Conhecer implica exercer o *logos* como atividade de distinção, justificação e busca da verdade. A formação intelectual, nesse horizonte, consiste na transformação do sujeito em direção à autonomia racional e à capacidade de dar razão daquilo que pensa. Quando a educação se afasta dessa exigência e passa a privilegiar exclusivamente a lógica da certificação, corre-se o risco de substituir o saber por sua aparência institucionalmente reconhecida. É precisamente essa tensão entre formação e titulação que fundamentará, na seção seguinte, a análise da lógica da certificação e de seus efeitos sobre a educação contemporânea.

3. O SABER FORMAL E A LÓGICA DA CERTIFICAÇÃO

A partir da compreensão do *logos* (λόγος) como fundamento do saber, torna-se possível problematizar a centralidade assumida, nas sociedades contemporâneas, pela certificação acadêmica como critério privilegiado de validação do conhecimento. Se, por um lado, o diploma representa o reconhecimento institucional de um percurso formativo, por outro, sua progressiva autonomização em relação ao processo efetivo de constituição do saber revela uma tensão estrutural que atravessa a educação contemporânea. O que está em jogo não é a legitimidade da titulação em si, mas a possibilidade de que ela passe a operar como equivalente simbólico do conhecimento, obscurecendo a distinção entre formação intelectual e reconhecimento formal.

Essa problemática pode ser compreendida de modo particularmente fecundo a partir da obra de Bourdieu (1998). Em sua análise das relações entre educação, cultura e poder, o autor

demonstra que o sistema escolar não apenas transmite conhecimentos, mas também produz mecanismos de consagração social. O diploma, nesse contexto, funciona como forma institucionalizada de capital simbólico, isto é, como título dotado de eficácia social e juridicamente reconhecido. Como afirma Bourdieu (1998, p. 88), trata-se de um “certificado de competência cultural que garante juridicamente uma competência socialmente reconhecida”.

Essa formulação evidencia que o valor do diploma não decorre exclusivamente do conteúdo do saber adquirido, mas do reconhecimento coletivo de sua legitimidade. O título acadêmico posiciona o sujeito em um campo social estruturado por relações de poder, prestígio e distinção. Logo, pode-se entender que “o sistema escolar tende a converter desigualdades históricas em mérito aparentemente neutro, contribuindo para a reprodução da ordem social” (Bourdieu; Passeron, 2014, p. 162). O diploma, assim, adquire uma eficácia simbólica que transcende sua dimensão pedagógica.

A lógica da certificação deve, portanto, ser entendida como parte de um sistema mais amplo de legitimação institucional. Nessa lógica, o reconhecimento do saber depende cada vez mais da posse de títulos formalmente validados. A titulação passa a funcionar como índice social de competência, ainda que não corresponda, em todos os casos, à efetiva internalização do *logos* como prática crítica do pensamento. O saber, que na tradição filosófica se vinculava ao exercício racional da justificação, tende a ser representado e, por vezes, substituído por sua certificação.

Essa autonomização da certificação manifesta-se de modo visível na crescente burocratização das práticas educacionais. Créditos, cargas horárias, indicadores quantitativos, avaliações padronizadas e

requisitos formais tornam-se elementos centrais da experiência acadêmica. Embora tais instrumentos sejam importantes para a organização institucional, seu predomínio pode induzir uma relação instrumental com o conhecimento. O estudante passa a orientar sua trajetória principalmente em função das exigências necessárias à obtenção do diploma, e não necessariamente em função da busca desinteressada pelo saber.

Nesse contexto, o processo educativo corre o risco de converter-se em sucessão de etapas formais, em vez de constituir um espaço de formação intelectual autêntica. O *logos* (λόγος), entendido como capacidade de justificar, problematizar e reconstruir racionalmente o conhecimento, tende a ser subordinado à lógica do desempenho, da conformidade e da validação externa. O saber é progressivamente formalizado, tornando-se objeto de mensuração e certificação, muitas vezes dissociado de sua dimensão crítica e transformadora.

Essa crítica encontra ressonância em Nóvoa (2019, p. 64), para quem “a universidade deve ser compreendida como espaço de produção intelectual e formação autônoma, e não apenas como instância de creditação e emissão de títulos”. De modo convergente, Biesta (2020, p. 42) sustenta que “a educação deve promover a emergência de sujeitos capazes de existir no mundo de forma crítica e responsável, o que pressupõe mais do que a simples aquisição de competências certificáveis”.

A lógica da certificação não deve, contudo, ser interpretada apenas como problema administrativo ou organizacional. Trata-se de uma questão epistemológica de grande relevância, pois redefine os próprios critérios de validação do saber. Quando o reconhecimento

institucional passa a prevalecer sobre a constituição efetiva do pensamento, estabelece-se uma dissociação entre diploma e formação. O título acadêmico continua a exercer importante função social, mas já não constitui garantia suficiente de que o sujeito tenha desenvolvido a autonomia intelectual característica do verdadeiro saber.

É, precisamente, nesse ponto que a metáfora dos “tetos de vidro” adquire plena força analítica. Esses limites não se apresentam como obstáculos explicitamente visíveis, mas como barreiras sutis que se instauram no interior do próprio processo educativo. O estudante pode cumprir com êxito todas as exigências curriculares, acumular certificados e alcançar diplomas sem, contudo, ultrapassar determinados limites na constituição do pensamento crítico. A progressão formal permanece possível, mas a profundidade da formação intelectual pode permanecer restrita.

Tal fenômeno evidencia que a educação contemporânea corre o risco de privilegiar a aparência institucional do saber em detrimento de sua efetiva constituição. Em termos platônicos, poder-se-ia afirmar que o sistema educacional pode produzir formas sofisticadas de *dóxa* (δόξα): saberes socialmente legitimados, mas ainda insuficientemente fundamentados pelo exercício do *logos*. O diploma, nesse cenário, torna-se signo poderoso de reconhecimento, sem que isso assegure, por si só, a transformação intelectual do sujeito.

Essa constatação não implica a negação da importância da certificação acadêmica. Ao contrário, reconhece-se que o diploma desempenha funções sociais, profissionais e institucionais indispensáveis. O problema emerge quando a titulação deixa de ser

consequência de um processo formativo efetivo e passa a ocupar o lugar do próprio saber. A crítica aqui proposta visa, portanto, restituir ao diploma seu sentido legítimo: o de expressão formal de uma formação intelectual autêntica.

Diante dessas considerações, a lógica da certificação evidencia como o reconhecimento institucional do conhecimento pode adquirir autonomia relativa em relação à constituição efetiva do saber. À luz da sociologia de Bourdieu (1998) e das reflexões contemporâneas sobre a formação universitária, torna-se possível compreender que o diploma, embora socialmente necessário, não pode substituir o exercício do *logos*. Quando a certificação se converte em fim em si mesma, instauram-se limites epistemológicos que comprometem a profundidade da experiência formativa. Essa tensão entre titulação e formação prepara, na seção seguinte, a análise da ruptura entre diploma e saber, núcleo crítico central deste artigo.

4. A RUPTURA ENTRE DIPLOMA E FORMAÇÃO: LIMITES EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A articulação entre a concepção platônica do *logos* (λόγος) como fundamento do saber e a análise sociológica da certificação acadêmica permite explicitar uma tensão estrutural que atravessa a educação contemporânea: a crescente dissociação entre formação intelectual e diplomação. Essa ruptura não se apresenta de maneira abrupta ou imediatamente perceptível, mas se constitui progressivamente no interior dos próprios dispositivos institucionais que organizam e legitimam os processos educativos. O que se evidencia é a possibilidade de que o reconhecimento formal do

conhecimento se autonomize em relação à efetiva constituição do pensamento.

Tal fenômeno adquire especial relevância quando se considera que, na tradição filosófica inaugurada por Platão, o saber (*epistēmē*, ἐπιστήμη) não pode ser reduzido à posse de informações ou à repetição de conteúdos, mas exige o exercício do *logos* enquanto capacidade de justificar, distinguir e ordenar racionalmente aquilo que se conhece. Como discutido anteriormente, a formação implica uma transformação do sujeito, mediante a qual este se torna apto a dar razão (*logon didónai*) de suas afirmações (Platão, 2011, p. 187). O conhecimento, portanto, não se esgota na exterioridade do percurso institucional, mas exige uma interiorização crítica que reconfigura a própria estrutura do pensamento.

Entretanto, a lógica da certificação tende a operar segundo um princípio distinto. Ao privilegiar a validação formal de trajetórias acadêmicas, o sistema educacional pode deslocar o eixo da formação para a titulação, convertendo o diploma em principal indicador de sucesso intelectual. Como observa Bourdieu (1998, p. 79), “o título escolar funciona como uma “moeda” dotada de valor social convencional e juridicamente garantido”. Essa eficácia simbólica, embora socialmente necessária, pode obscurecer a diferença entre o reconhecimento institucional e a efetiva constituição do saber.

Nesse contexto, instaura-se uma dupla redução. Por um lado, o conhecimento é reduzido à informação, concebida como conteúdo transmissível, avaliável e certificável. Por outro, a formação é reduzida à diplomação, entendida como conclusão formal de etapas curriculares. Tal processo compromete a complexidade da

experiência educativa, que deixa de ser compreendida como transformação intelectual do sujeito e passa a ser tratada predominantemente como cumprimento de exigências institucionais.

A crítica a essa dissociação encontra importante apoio nas reflexões de Hadot (2014, p. 83), para quem “a filosofia antiga se caracterizava como exercício espiritual e prática de autotransformação”. Sob essa perspectiva, o verdadeiro saber não consiste em possuir informações, mas em modificar a forma de pensar e de viver. Aplicada à educação contemporânea, essa interpretação evidencia que a titulação só adquire pleno sentido quando corresponde a um processo efetivo de formação interior.

A ruptura entre diploma e formação permite também problematizar a própria noção de sucesso acadêmico. Em sistemas fortemente orientados pela lógica da certificação, o êxito tende a ser medido sobretudo pela obtenção de títulos, independentemente da profundidade da formação intelectual alcançada. Como observa Biesta (2020, p. 42), ‘a educação não deve restringir-se à aquisição de competências mensuráveis, mas promover a constituição de sujeitos capazes de responder criticamente ao mundo’. Quando esse horizonte se perde, a formação cede lugar à mera adaptação a critérios de desempenho.

É precisamente nessa zona de tensão que a metáfora dos “tetos de vidro” revela toda a sua força interpretativa. Diferentemente de obstáculos visíveis ou formalmente instituídos, esses limites operam de maneira sutil, no interior do próprio processo educativo. O estudante pode progredir institucionalmente, obter excelentes avaliações, concluir cursos e acumular diplomas sem

necessariamente desenvolver a autonomia intelectual e a capacidade crítica que caracterizam o verdadeiro saber. A progressão formal permanece intacta, enquanto a profundidade da formação pode permanecer restrita.

Essa condição pode ser compreendida, em termos platônicos, como permanência no âmbito da *dóxa* (δόξα), isto é, de uma aparência de saber socialmente legitimada, mas ainda insuficientemente fundamentada pelo exercício do *logos*. No *Sofista*, Platão mostra que o discurso pode produzir imagens convincentes da verdade sem, contudo, coincidir com ela (Platão, 2011, p. 209-210). Tal análise permite estabelecer um paralelo com determinadas trajetórias acadêmicas em que a posse de títulos e o domínio formal do discurso podem simular competência intelectual sem garantir a efetiva constituição do pensamento.

A crítica aqui proposta não visa desqualificar a educação formal nem minimizar a importância da certificação acadêmica. Ao contrário, reconhece-se plenamente o papel social, profissional e institucional do diploma. O que se busca é restituir-lhe seu significado próprio: o de expressão formal de um processo de formação intelectual autêntico. Quando a titulação deixa de ser consequência do saber e passa a ocupar o lugar do próprio conhecimento, instala-se uma dissociação que compromete a finalidade mais profunda da educação.

A reflexão de Foucault (1979) contribui para aprofundar esse diagnóstico ao mostrar que toda sociedade estabelece regimes de verdade que definem os critérios de validação do conhecimento. Nesse contexto, o diploma pode ser compreendido como elemento central de um regime institucional que associa saber e

reconhecimento formal. A crítica aos “tetos de vidro” epistemológicos consiste, portanto, em interrogar os limites desse regime e em questionar as condições efetivas de produção do pensamento no interior das instituições educativas.

À luz do exposto, a ruptura entre diploma e formação revela-se como uma das questões epistemológicas mais relevantes da educação contemporânea. O problema não reside na existência da certificação, mas em sua possível autonomização em relação ao processo de constituição do *logos*. Quando a titulação se converte em finalidade autônoma, a educação corre o risco de produzir aparências de saber socialmente legitimadas, mas intelectualmente frágeis. Superar esses limites exige recolocar a formação no centro da experiência educativa, compreendendo o diploma como consequência legítima, e não substituto simbólico, do exercício efetivo do pensamento. É sobre essa exigência de rearticulação entre conhecimento, formação e reconhecimento institucional que se assentam as considerações finais deste artigo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a relação entre certificação acadêmica e formação intelectual não pode ser tomada como equivalente ou automaticamente garantida. Embora o diploma constitua um instrumento legítimo de reconhecimento institucional e desempenhe funções sociais, profissionais e simbólicas de grande relevância, sua posse não assegura, por si só, a efetiva constituição do saber. A premissa central deste estudo consistiu precisamente em demonstrar que a educação contemporânea, ao privilegiar a lógica da titulação, pode instaurar limites epistemológicos sutis, aqui denominados “tetos de

vidro”, que restringem a profundidade da formação sem impedir a progressão formal dos sujeitos no interior das instituições educativas.

A partir da tradição filosófica de Platão, mostrou-se que o conhecimento autêntico (*epistēmē*, ἐπιστήμη) exige o exercício do *logos* (λόγος) como atividade de justificação, distinção e busca da verdade (*alétheia*, ἀλήθεια). No *Teeteto*, a exigência de *logon didónai* (dar razão daquilo que se afirma) revela que o saber não se reduz à opinião correta, mas pressupõe fundamentação racional (Platão, 2011, p. 187). Na *República*, a educação é concebida como conversão da alma (*periagōgē*, περιαγωγή), isto é, como transformação interior do sujeito (Platão, 2001, p. 275). No *Sofista*, por sua vez, evidencia-se a possibilidade de discursos que simulam o saber sem coincidir com a verdade (Platão, 2011, p. 209-231). Em conjunto, essas análises permitiram sustentar que a formação autêntica implica muito mais do que a aquisição de conteúdos ou a conclusão de etapas institucionais.

O diálogo teórico com Bourdieu permitiu compreender o diploma como uma forma institucionalizada de capital simbólico, cuja legitimidade social e reconhecimento jurídico conferem valor e distinção aos sujeitos nos diferentes espaços sociais (Bourdieu, 1998). A sociologia da educação mostrou que o título acadêmico desempenha papel central na produção e legitimação de distinções sociais, podendo adquirir relativa autonomia em relação ao processo efetivo de constituição do saber. As contribuições de Hadot (2014), Biesta (2020), Nóvoa (2019) e Foucault (1979) reforçaram, sob diferentes perspectivas, a necessidade de compreender a educação como processo de formação crítica, e não apenas como mecanismo de certificação e validação formal.

A principal contribuição teórica deste artigo consiste na reinterpretação da metáfora dos “tetos de vidro” em chave epistemológica. Diferentemente de seu uso mais corrente para designar barreiras externas à ascensão profissional, a expressão foi empregada para indicar limites internos ao próprio processo educativo. Tais limites não impedem o avanço institucional, mas restringem a constituição da autonomia intelectual e do pensamento crítico. O estudante pode cumprir com êxito todas as exigências curriculares, acumular certificados e obter diplomas sem, contudo, desenvolver plenamente a capacidade de justificar, problematizar e reconstruir racionalmente o conhecimento.

Essa constatação não conduz à rejeição da educação formal nem à desvalorização da certificação acadêmica. Ao contrário, reconhece-se plenamente a importância social e institucional do diploma. O argumento defendido ao longo deste trabalho consiste em recolocar a titulação em seu devido lugar: o de consequência legítima de um processo de formação intelectual efetivo. Quando a certificação se converte em finalidade autônoma, e não em expressão do saber, instaura-se uma dissociação que compromete a finalidade mais profunda da educação.

Diante dessas considerações, torna-se possível afirmar que o desafio central da educação contemporânea não consiste apenas em ampliar o acesso aos sistemas de ensino ou aperfeiçoar mecanismos de avaliação, mas em garantir que os processos formativos promovam efetivamente o exercício do *logos*. Isso implica valorizar práticas educativas orientadas pela problematização, pela argumentação rigorosa, pela autonomia intelectual e pela busca da verdade. Somente nesse horizonte o diploma poderá corresponder a

uma formação autêntica e deixar de funcionar como simples signo institucional de um saber ainda não plenamente constituído.

Por fim, espera-se que as reflexões aqui desenvolvidas contribuam para o aprofundamento do debate sobre a relação entre conhecimento, formação e reconhecimento institucional. Ao articular a filosofia platônica, a sociologia da educação e a teoria contemporânea da formação, este artigo buscou evidenciar que a educação permanece, em seu sentido mais elevado, inseparável da constituição do pensamento. Sempre que o *logos* deixa de ocupar o centro da experiência educativa, o risco não é apenas o enfraquecimento do saber, mas a substituição da formação por sua aparência formalmente certificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BIESTA, Gert. **O belo risco da educação**. Tradução de [inserir nome do tradutor, se constar na edição utilizada]. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HADOT, Pierre. **Exercícios espirituais e filosofia antiga**. Tradução de Flávio Fontenelle Loque e Loraine Oliveira. São Paulo: É Realizações,

2014.

JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego.** Tradução de Artur M. Parreira. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

NOTOMI, Noburu. **The Unity of Plato's Sophist: Between the Sophist and the Philosopher.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Lisboa: EDUCA, 2019.

PLATÃO. **A República.** Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. 9. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

PLATÃO. **Sofista.** Prefácio, introdução e apêndice de José Trindade Santos. Tradução de Henrique Murachco, Juvino Maia Jr. e José Trindade Santos. 1. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

PLATÃO. **Teeteto.** Tradução de José Trindade Santos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

SANTOS, José Trindade. *Para ler Platão: a ontoepistemologia dos diálogos socráticos.* São Paulo: Loyola, 2011.

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ênfase na História da Filosofia Antiga, e Mestrando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Estudos Clássicos. Mestre em Filosofia pela UFPR, possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Letras – Língua Portuguesa e Pedagogia pelo Centro

Universitário Internacional Uninter. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação/UFGA, mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Filosofia/UFGA, Bacharela e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Pará e Pedagoga pela Estácio de Sá. Atua nas redes privadas de ensino básico de Belém do Pará e é Profa. Substituta da Universidade Federal do Pará. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutora em Educação pela Universidade Marista; Mestre em Ensino no Ensino Secundário Superior em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências Políticas e Sociais da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM). Membro do Grupo G-PIEFORD, Linha de Pesquisa 3. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestre em Energia e Ambiente pela Universidade Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (Unilab). Professor da Prefeitura Municipal de Fortaleza e do Centro Universitário Uniateneu. Pesquisador do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Pós-Doutorando em Administração em Gestão e Desenvolvimento da Educação pelo Instituto Politécnico Nacional (IPN/México) e tem Pós-Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais (PPGITE/IMD), Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação

Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-Pieford).

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)